

# 「資質・能力」を育成する教科横断的なカリキュラム・デザイン

——和歌山大学附属小学校における実践的試みの検討を中心に——

## Toward a Cross-Curriculum Design for developing competencies

——An examination of the Cross-Curriculum Practice of Primary School Attached to Wakayama University——

二 宮 衆 一  
Shuichi NINOMIYA  
(和歌山大学教育学部)

小 谷 祐二郎  
Yujirou KOTANI  
(和歌山大学附属小学校)

中 山 和 幸  
Kazuyuki NAKAYAMA  
(和歌山大学附属小学校)

久 保 文 人  
Fumihito KUBO  
(和歌山大学附属小学校)

西 原 有香莉  
Yukari NISHIHARA  
(和歌山大学附属小学校)

湯 浅 明 菜  
Akina YUASA  
(和歌山大学附属小学校)

北 川 真里菜  
Marina KITAGAWA  
(和歌山大学附属小学校)

2019年10月15日受理

### 要旨

本論文は、2017年に告示された学習指導要領において示された「資質・能力」の育成を目指す教科横断的なカリキュラム・デザインのあり方について理論的に考察すると共に、和歌山大学附属小学校において試みられている「探究力」の育成を目指す教科横断的なカリキュラム・デザインを紹介して、検討を行うものである。

#### 1. 「資質・能力」の育成と教科横断的なカリキュラム・マネジメント

2017年3月、次期学習指導要領が告示された。新しい学習指導要領では、教育目標として「資質・能力」の育成を位置づけ、「何を教えるのか」だけでなく、それを通じて「何ができるようになるか」を重視する考え方が打ち出された。それは、内容ベースから資質・能力ベース、あるいはコンピテンシー・ベースのカリキュラムへの転換として解釈することができる。

周知のように、この資質・能力ベースのカリキュラムを実現するための柱として提起されたキーワードが、「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニングの視点)」と「カリキュラム・マネジメント」である。前者のアクティブ・ラーニングの視点とは、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにする」という新しい学習指導要領の文言が示すように、それは「どのように学ぶか」を規定する学習指導の方針として示されている<sup>1</sup>。

後者のカリキュラム・マネジメントに関しては、次のような3つの側面があることが指摘され、そうしたマネジメントを通じて組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことが求められた<sup>2</sup>。

- ①児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
- ②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
- ③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと

日本では、教育課程(カリキュラム)は、各学校で編成するものとされてきたが、学習指導要領の法的拘束力を強調する政策のもとでは、個々の学校がカリキュラムをつくりだす動きは、研究指定校などの少数の学校に限られてきた。しかし、1998年の学習指導要領の改訂において「総合的な学習の時間」が導入され、それと同時に各学校での創意工夫を生かした特色ある教育活動の展開が推奨されたことを契機に、学校でのカリキュラムづくりが本格化

することになる。

それ以降、カリキュラム・マネジメントは、学校がカリキュラムを編成する方法として広まっていった。ただし、カリキュラム・マネジメントの主な対象となったのは、先の3つの側面にもとづくならば、②や③であった。すなわち、子どもたちや地域の現状にもとづき、カリキュラムを編成し、実施し、評価するPDCAサイクルの確立、そして、それを実現するための人的・物的資源のマネジメントが、カリキュラム・マネジメントの役割として位置づけられてきたのである。次の田村知子が示すカリキュラム・マネジメントのモデル図は、そうしたカリキュラム・マネジメントの役割を具現化したものであり、それは「各学校が学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な、課題解決の営み」と捉えられてきた<sup>3</sup>。

新しい学習指導要領においても、そうした従来のカリキュラム・マネジメントの役割を重視する姿勢は継承されている。新しい学習指導要領の特徴は、そうした従来の役割に加え、①の側面である教科横断的な教育内容の編成が強調されている点にある。本稿は、この新たに強調されることになった教科横断的な視点にもとづくカリキュラム編成について理論的・実践的に検討を行うものである。本稿では、まず新しい学習指導要領が提起する「資質・能力」の育成と、それを実現するための柱の一つとして位置づけられている教科横断的な視点によるカリキュラム・マネジメントの関係について理論的に考察する。その後、和歌山大学附属小学校において試みられている教科横断的な視点にもとづくカリキュラム・マネジメントの実践を紹介し、その検討を行う。

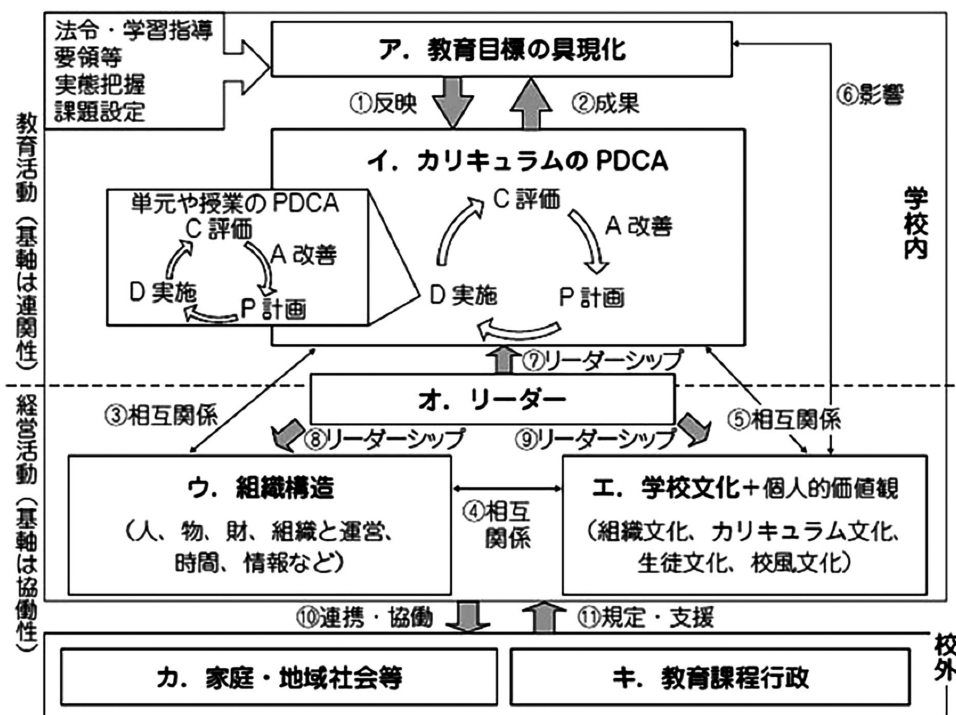


図1 カリキュラム・マネジメントのモデル

出典：田村和子(2014)『カリキュラム・マネジメント：学力向上へのアクション・プラン』  
日本標準ブックレット、16頁。

## 2. 教科の枠組みを越えた「資質・能力」の育成

新しい学習指導要領において求められている教科横断的な視点によるカリキュラム・マネジメントとは、田村の先のカリキュラム・マネジメントの図で言えば、「教育目標の具現化」を行い、それを反映させたカリキュラムを計画し、PDCAサイクルを確立していく部分にあたる。教育目標を明確化し、それを達成できる学習内容の組織的配列を行うこと、すなわちカリキュラム・デザインと近年呼ばれるものに教科横断的な視点を含めていくことが、新しい学習指導要領で求められているのである<sup>4</sup>。事実、学習指導要領やその解説では、このカリキュラム・デザインの重要性が繰り返し、述べられている。例えば、次のように示されている<sup>5</sup>。

今回の改訂では、「生きる力」の育成という教育の目標が教育課程の編成により具体化され、よりよい社会と幸福な人生を切り拓くために必要な資質・能力が児童一人一人に育まれるようにすることを目指しており、「何を学ぶ

か」という教育の内容を選択して組織していくことと同時に、その内容を学ぶことで児童が「何ができるようになるか」という、育成を目指す資質・能力を指導のねらいとして明確に設定していくことが求められていることに留意が必要である。教育課程の編成に当たっては、第1章総則第2の2に示す教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を教育課程の中で適切に位置付けていくことや、各学校において具体的な目標及び内容を定めることとなる総合的な学習の時間において教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が行われるようにすることなど、教科等間のつながりを意識して教育課程を編成することが重要である。

ここには、教科横断的な視点でのカリキュラム編成の重要性が明記されると同時に、そのねらいが「資質・能力」の育成にあることがはっきりと示されている。

では、なぜ「資質・能力」を育成していくためには、教科横断的な視点が必要なのだろうか。その理由は、「資質・能力」という新しい学力観にある。教育目標を「資質・能力」や「コンピテンシー」と呼ばれる概念によって捉えようとする動きは、日本のみならず、世界的な潮流となっている。その背景には、知識基盤社会への移行といった現代社会の変化と、それにもとづく教育目的の変化、すなわち変動する社会の中で、子どもたちに身につけさせるべき学力の捉え方が変わってきていることがある。その象徴となったのは、2000年から開始されたOECDによるPISA調査であった。

周知のようにPISA調査の結果、特に2003年と2006年の結果は、PISAショックと呼ばれる影響を日本の教育にも与えた。そのPISA調査で評価の対象となったのが「リテラシー」と呼ばれる学力であり、それは知識の再生よりも活用を重視する学力観にもとづくものであった。再生よりも活用を重視していることに示されるように、PISAの「リテラシー」は、知識を理解し、多くの知識を獲得していくのではなく、様々な知識を得ることや知識を活用し、問題を解決していく力を、これからの社会で必要となる学力として提示したのである。

この「リテラシー」という学力観が典型的にあらわすように、今日求められる学力とは、単に何かを知っているだけでなく、必要な時に知識を使って何かを行えるような力なのである。それは知識(知っていること)が、能力(できること)と結びついて「生きて働く知識」として身につけていることを意味する。今回の学習指導要領の改訂において、繰り返して述べられてきた「何を知っているか」にとどまらず「何ができるようになるか」にまで発展させるという文言は、まさに「生きて働く知識」を子どもたちに獲得させることを提唱したものと読み取ることができる。

そうした「生きて働く知識」を獲得するために必要な力が、「資質・能力」なのである。今回の学習指導要領の改訂では、代表的な3つの「資質・能力」が提起されている。それらは、「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」「学習の基盤となる資質・能力」「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」である。この中で、特に教科横断的な視点と関連させられているのが、教科等の枠組みを越えた「資質・能力」として位置づけられている「学習の基盤となる資質・能力」「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」である<sup>6</sup>。

まず「学習の基盤となる資質・能力」としてあげられているのは、「言語能力」や「情報活用能力」、「問題発見・解決能力」などである。この「資質・能力」は、「学習の基盤」という言葉が象徴するように、学習するための力であり、それ故に全ての教科学習の土台となり、あらゆる教科の学習において培われる力と捉えられる。

例えば、「問題発見・解決能力」は、「各教科等において、物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程を重視した深い学びの実現を図ることを通じて、各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力を身に付けられるようにする」と示されている<sup>7</sup>。問題解決とは、問題解決学習という伝統的な学習活動が存在してきたように、汎用的な学習方法である。それはどの教科においても、学習内容である知識を理解し、深めていくための学習活動として利用することができる。各教科で問題解決型の学習活動を共通に構想し、そのプロセスにおいて、そうした汎用的な学習方法を学び方として身につけることを通じて、学習の基盤となる「問題発見・解決能力」を育てることが提起されているのである。

2つめの「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」とは、各教科で学習した知識や「見方・考え方」を総合して、自らの意見や考え方を創り上げていく力として捉えられる。各教科で学習した知識や「見方・考え方」を総合する必要性は、現在の総合的な学習の時間、あるいは伝統的な総合学習実践の中でも主張されてきたことである。

例えば、今回の学習指導要領の改訂では、未曾有の大災害となった東日本大震災などが取りあげられ、「災害等による困難を乗り越え次代の社会を形成する」ことについて子どもたちが自らの考え、将来の社会のあり方について自らの考えを形成することなどが、具体例としてあげられている<sup>8</sup>。東日本大震災を媒介に社会のあり方について子どもたちが自ら考えていくためには、放射線の科学的な理解(理科)、電力等の供給について理解(社会科)、健康についての理解(保健体育科)、食品の安全性についての理解(技術・家庭科)、情報の読解(国語科)など、様々な教科



の知識を関連づけ解釈することや各教科の「見方・考え方」から事象を考察するなど、教科で獲得した知識や「見方・考え方」を総合して活用しなければならない。教科の枠組みでは十分に捉えることができない現代的課題や学際的な課題についての学習を行っていくためには、教科を総合していく必要があり、そこに教科横断的な視点が生じてくるのである。

以上のように、「学習の基盤となる資質・能力」「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の育成は、教科の枠組みを越えた学習を求める。そこに教科横断的な視点にもとづくカリキュラム・デザインが求められる理由がある。

### 3. 教科横断的なカリキュラム・デザイン

教科横断的な視点にもとづくカリキュラムを構想するという課題は、決して新しいものではない。それは海外ではクロス・カリキュラムと呼ばれるカリキュラム開発として取り組まれてきたものであり、日本においても合科や関連カリキュラム、総合学習として取り組まれてきた。

そうした教科横断的な視点に立ったカリキュラム開発・編成を整理した加藤によれば、それらは「教科横断」と「領域横断」に区別される<sup>9</sup>。前者の「教科横断」とは各教科の学習内容や活動に繋がりを持たせるカリキュラムを、後者の「領域横断」とは環境問題などの教科横断的なテーマやトピックのもとで、教科を総合する学習活動を展開するカリキュラムを指す。教科横断的なカリキュラムと関連が深い日本の総合学習の実践を整理した川合も、かつて同様の指摘をしている。川合は前者を「視点としての総合」、後者を「領域としての総合」と呼んだ<sup>10</sup>。こうした整理にもとづけば、「学習の基盤となる資質・能力」は、「視点としての総合」を、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」とは「領域としての総合」を求めていると捉えることができる。

ただし、「視点としての総合」が求められている理由は、従来の「教科横断」とは異なる点があることには注意を払わなければならない。従来の「教科横断」において求められていたのは、教科の関連づけであり、学習者である子どもたちの中で各教科の知識・技能の理解が統合されること、あるいは各教科固有の知識を総合して世界を理解することであった。その意味で、従来の教科横断とは、今回の学習指導要領において提起された教科の「見方・考え方」を獲得させ、「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」の育成へと結びつけるためのカリキュラムの編成方法であったと言える。

これに対して、新しい学習指導要領の中で提起されているのは、「学習の基盤となる資質・能力」を育成するための教科横断である。したがって、「視点としての総合」は、「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」と「学習の基盤となる資質・能力」の育成という2つの役割を担うことになる。この2つの役割を区別しておくことが、「視点としての総合」によって教科横断を構想する際には重要となる。

以上のように「視点としての総合」と「領域としての総合」によって、教科横断的なカリキュラムを整理していくと、新しい学習指導要領で提案された「資質・能力」と教科横断的な学習との関連性が明らかとなる。まず、「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」を育成するための学習は、教科での学習を基本としながらも、従来の合科・関連カリキュラムにおいてねらわれていたように、教科での学習成果を子どもたち自身が関連づけ、総合できるように、「視点としての総合」を取り入れ、教科横断を構想していく必要がある。

次に「学習の基盤となる資質・能力」の育成においては、新しい学習指導要領の提起に表わされるように、教科の枠組みを越え、どのような教科の学習においても「学び方」として意識していく必要があり、そこに教科横断の視点が生まれてくる。ただし、その教科横断は、総合的な学習の時間や生活科のように「領域としての総合」として具体化されると、学び方のスキルの育成を自己目的化する狭い学習となってしまうため、「視点としての総合」にもとづく教科横断を構想していく必要がある。

3つめの「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」の育成は、学習対象が現代的な諸課題となるため、その学習は必然的に「領域としての総合」を求めることになる。

したがって、新しい学習指導要領のもとで求められる教科横断的なカリキュラム・デザインとは、以上のような3種の教科横断を必要としており、それぞれを区別しながらも、関連づけることが課題となってくる。以下では、そうした教科横断的なカリキュラム・デザインの実践的試みとして和歌山大学附属小学校の実践を紹介し、検討したい。

### 4. 和歌山大学附属小学校の教科横断的なカリキュラム・デザインの試み

和歌山大学附属小学校では、子どもたちに身に付けさせたい資質・能力を「探究力(目の前の未知の問題に対し、探究のプロセスを通して解決に取り組む資質・能力)」と「省察性(問題解決や自己理解、他者理解等の目的に応じて、学習や行動を調整・改善する資質・能力)」の2つと捉え、その育成に関する研究を2018年度より始めてい



る。ここでは、「探究力」を育成する教科横断的なカリキュラム・デザインの試みを紹介し、検討しよう。

和歌山大学附属小学校では、「探究力」を育成するために、単元を探究のプロセス、すなわち「課題設定」「情報収集」「情報の整理・分析」「まとめ・表現」に沿って構想している。各教科の単元を探究のプロセスとして構想し、子どもたちに探究のプロセスにもとづく学習を繰り返し経験させることで「学習の基盤となる資質・能力」を育成しようとしてきた。

しかし、そうした2018年度の取り組みをふりかえった今年度、各教科の単元を探究のプロセスにもとづいて構想し、実践していくだけでは、十分に「探究力」を育むことができないのではないかという疑問に直面した。例えば、子どもたちを対象にした自己評価アンケートでは、主体的に学習に関わろうとする力や他者と協働で学ぶ力については一定の成果を確認できたが、学んだ知識・技能を活用する力については十分に獲得されていないことがうかがわれた。

学んだ知識・技能を活用する力の獲得が不十分であるという子どもたちの自己評価の結果は、教科の学習で身につけた知識・技能が探究のプロセスにおいて活用されていないこと、各教科の知識・技能が関連づけられていないことを示す。つまり、子どもたちは各教科の学習において探究的な活動を行い、そのプロセスにおいて学習課題に主体的に関わり、他者と協働しているが、探究の結果として探究対象についての理解が十分に深まっていると感じられていないのである。

その原因は、各教科の学習を探究のプロセスにもとづいて構想するカリキュラム・デザインにあったと考えられる。なぜなら、各教科の学習は知識・技能を習得することが主たる目標となるため、教科の学習を探究のプロセスにもとづいて構想すると、探究活動は知識・技能の習得の学習方法となってしまうからである。言い換えるならば、それは「探究的な学習」によって知識・技能を習得する学びであり、「探究」そのものを学習として展開するものへとは発展し難いのである。

こうした疑問を受けて、教科内での単元を探究のプロセスに沿って構想することに加え、教科横断的な視点で各教科の学習を関連づけていくことによって、探究のプロセスそのものを豊かに展開することを試みるようになった。その成果が以下の3つの教科横断的なカリキュラム・デザインの事例である。

1つめは、久保の教科横断的なカリキュラム・デザインの事例である(図2参照)。久保のカリキュラム・デザインの特徴は、複数の教科の単元を探究プロセスにもとづき構想することで「学習の基盤となる資質・能力」として「探究力」を育成しようとすると同時に、教科で学習した知識・技能や「見方・考え方」をいかに学習を教科横断的に配置している点にある。例えば、理科の単元では最後に「ものの温度と体積の関係をまとめよう」という学習が計画されている。このものの温度と体積の関係をまとめ、表現する活動では、国語で学んだ「自分の考えをよりよく伝える伝え方」についての学習経験がいかなることが想定されている。つまり、国語の学習で学んだ知識・技能や「見方・考え方」が、理科の学習と関連づけられ、活用されることで、国語の知識・技能の理解や「見方・考え方」を深める学習が、教科横断的にデザインされていると見ることができる。

久保の教科横断的なカリキュラム・デザインでは、二種類の「視点としての総合」が教科横断の方法として使われている。一つめは、複数教科の単元の学習活動を探究のプロセスにもとづき構想することで、「学習の基盤となる資質・能力」として「探究力」を育てること。二つめは、各教科での学習成果を「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」の育成へと結びつけるために、教科学習の成果として子どもたちに獲得される知識・技能や「見方・考え方」を活用する学習を他教科の学習において準備することである。

久保の事例では、前者の学習で養われた「学習の基盤となる資質・能力」としての「探究力」を土台としながら、後者の教科の知識・技能や「見方・考え方」を複数活用する学習を構想することで、各教科の探究のプロセスを豊かなものにしようとしていると捉えることができる。

2つめの教科横断的なカリキュラム・デザインの事例は、西原のものである(図3参照)。西原の教科横断的なカリキュラム・デザインの特徴は、総合的な学習の時間「どうすれば、おいしいお米作りができるのだろう」の単元を核に教科横断が構想されている点である。「領域としての総合」として総合的な学習の時間を位置づけつつ、それと他の教科を関連づけることで「視点としての総合」も利用しようとしているのである。

例えば、社会科「米作りのさかんな地域」において学習した知識を活用することで、総合的な学習の時間におけるお米作りに関わる情報収集やその整理・分析のプロセスの充実をはかろうとしている。他にも1学期の総合的な学習の時間の学習成果を報告書にまとめる学習を国語科で実施することで、総合的な学習の時間や社会科の学習の中で得られた様々なお米に関する情報を整理・分析し、自らの考えを言語によって表現することがねらわれている。

以上の特徴を持つ西原の教科横断的なカリキュラム・デザインでは、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を育む総合的な学習の時間を他教科と関連づけることで、より質の高い「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を身につけさせようとしていると考えられる。総合的な学習の時間を探究のプロセスとして

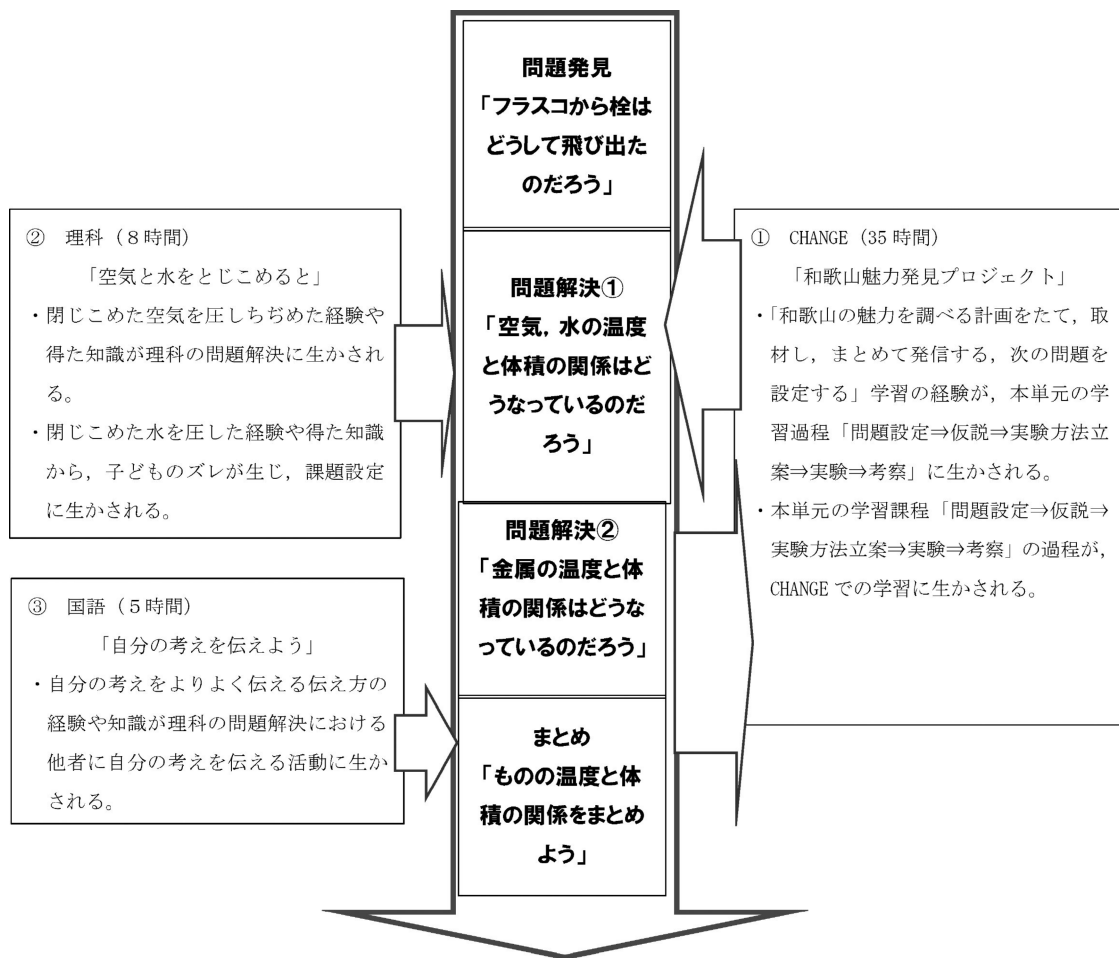


図2 久保による教科横断的なカリキュラム・デザイン

構想するのみならず、教科学習の成果である知識・技能や「見方・考え方」を活用する学習の場として明確に位置づける。そうすることで、各教科での学習成果としての「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」をさらに高めようとしているのである。探究することそのものを経験できる「領域としての総合」である総合的な学習の時間に、教科学習の成果である知識・技能や「見方・考え方」を活用する「視点としての総合」を加えることで、総合的な学習の時間の探究そのものを豊かに展開する教科横断的なカリキュラム・デザインが試みられていると捉えることができるだろう。

3つめは、小学校3年生の社会科を軸に教科横断的な学びを構想している中山の事例である(図4参照)。中山は、社会科の単元を探究的な学びとして構想すると同時に、それと各教科での学習を関連づけている点においては、久保の事例と類似している。

久保との違いは、教科間の関連づけが、「漬け物」という学習対象によってなされている点である。各教科は、独自の学習を行いながらも、社会科を中心に「漬け物」に関する探究のプロセスを部分的に共有する。つまり、「漬け物」を異なる教科の「見方・考え方」から見つめる教科横断的な学習が行われることになっている。異なる教科の視点で同じ物事を見つめる学習活動によって、各教科固有の「見方・考え方」の特性や意義を子どもたちに認識させる点に中山の特徴がある。

また、こうした特徴を持つことで、中山のカリキュラム・デザインにもとづく学習は、カリキュラム全体として「総合化」する可能性を持っている。つまり、「漬け物」という学習対象に複数の教科が関連し、それをそれぞれの教科の「見方・考え方」から探究する学習は、いわば「総合学習」であり、その意味で、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を育成することにつながっていると捉えることもできる。

以上のような特徴を持つ中山の事例は、「視点としての総合」をいかすことで「各教科等の学習を通して育まれる資質・能力」を育むと同時に、カリキュラム全体が「領域としての総合」となることで「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を培うものと位置づけることができるだろう。「視点としての総合」によって複数の教科をつなぐ際、探究のプロセスにもとづき学習を構想するだけでなく、各教科の学習で得られた知識・技能や「見方・

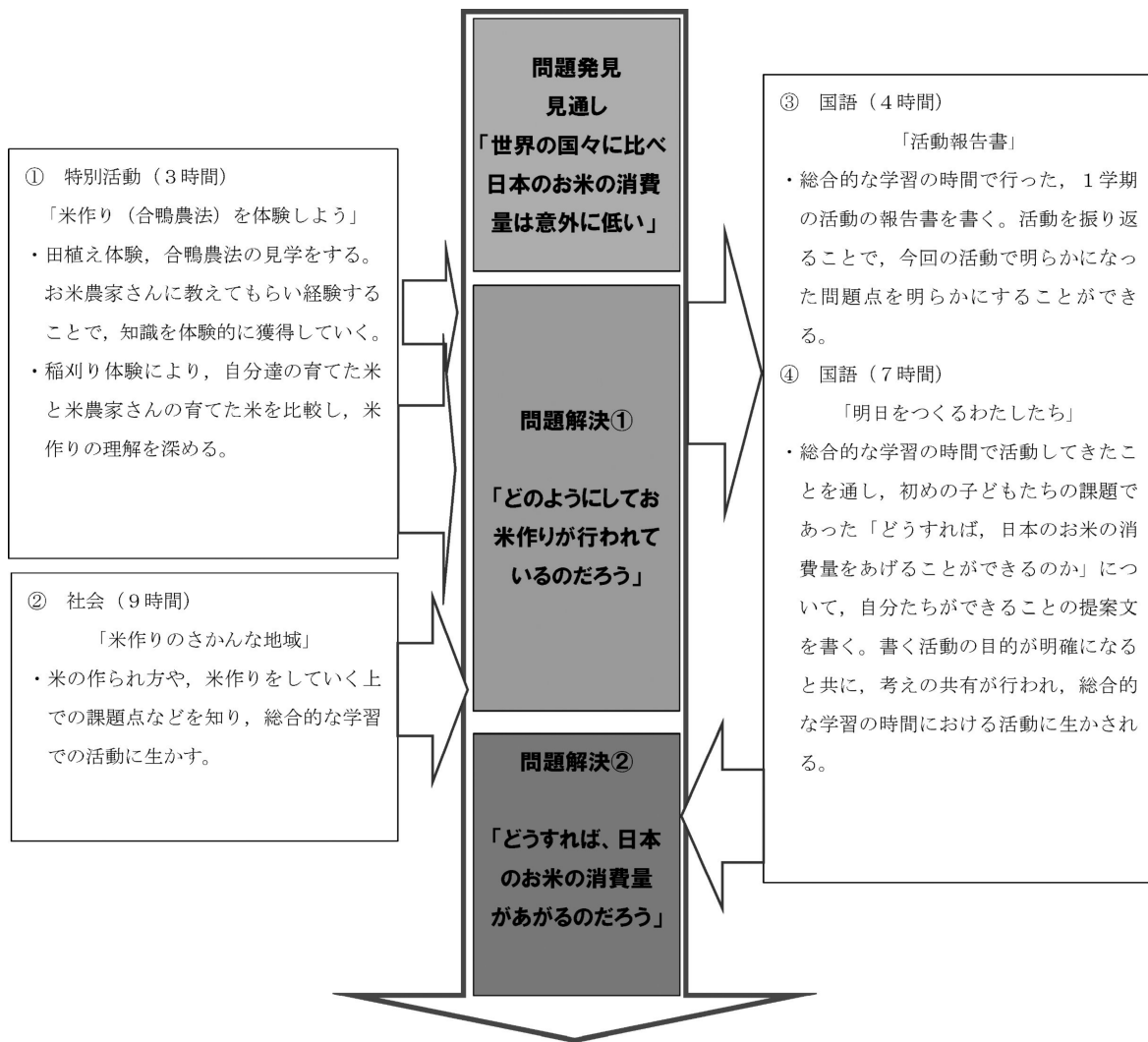


図3 西原による教科横断的なカリキュラム・デザイン

考え方」から共通の対象(例えば、漬け物)を見つめる学習を展開することで豊かな探究を実現しようとしている点に中山実践の特徴がある。

和歌山大学附属小学校で試みられた教科横断的なカリキュラム・デザインの三つの事例は、方法は違えども、いずれも教科学習の成果である知識・技能や「見方・考え方」を探究のプロセスの中で活用することで、探究そのものを豊かにしようとしている。探究力を子どもたちに身につけさせるには、探究のプロセスで要求される「課題設定」「情報収集」「情報の整理・分析」「まとめ・表現」に関わる力が、学習の基盤として必要である。そうした力は、探究のプロセスそのものを繰り返し経験することで培われるものである。

しかし、そうした力が身につけていたとしても、附属小学校で目標とされているような「探究力(目の前の未知の問題に対して、探究のプロセスを通して解決に取り組む資質・能力)」が、必ずしも獲得されるわけではない。探究のプロセスで要求される「課題設定」「情報収集」「情報の整理・分析」「まとめ・表現」に関わる力がひとまとまりとなり、「探究力」として獲得されるためには、それらの力が総合的に発揮され深い探究がなされる経験、すなわち探究対象に関する理解が深まっていく経験が不可欠と言える。なぜなら、附属小学校で目標とされている「探究力」とは、学習基盤としての力ではなく、「目の前の未知の問題に対して、探究のプロセスを通して解決に取り組む資質・能力」だからである。

そうした深い探究を子どもたちが経験するためには、探究のプロセスにもとづき各教科の学習を構想するのみならず、そこで得られた教科の知識・技能や「見方・考え方」を活用し、探究することそのものを学習として構想する必要がある。和歌山大学附属小学校で試みられた教科横断的なカリキュラム・デザインは、教科学習の成果を活用するという視点によって教科を関連づけ、豊かな探究活動を生み出すことで、「探究力」という「資質・能力」の育成に挑む実践と捉えることができる。



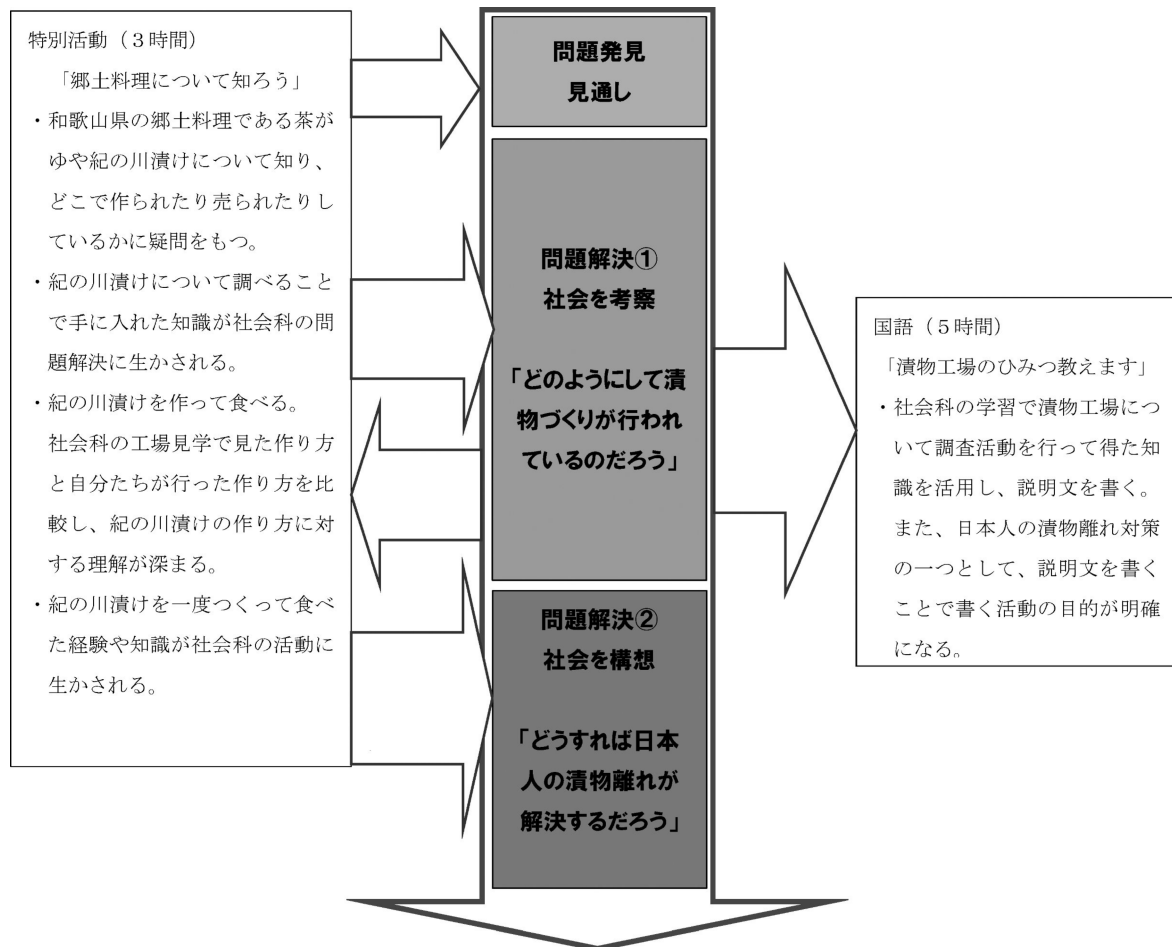


図4 中山による教科横断的なカリキュラム・デザイン

注

- 1 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』21頁。
- 2 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説』39頁。
- 3 田村知子編著(2011)『実践・カリキュラム・マネジメント』ぎょうせい、2頁。
- 4 田村学(2019)『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂を参照。
- 5 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説』41頁。
- 6 同上書、35頁。
- 7 同上書、51頁。
- 8 同上書、52頁。
- 9 加藤幸次(2017)『カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方—キー・コンピテンシーを育てる学校の教育課程の編成と改善』黎明書房。
- 10 川合章(1995)「総合学習とは何か」竹内常一・太田政男『講座高等教育改革 学びの復権—授業改革』労働旬報社。